
Confier et dire la vérité : pour réussir une communauté politique de production du lien éthique dans la relation pédagogique

To trust and to tell the truth: for a political community of production of the ethical bond in the pedagogical relation

Silvio Gallo et Alexandre Filordi de Carvalho



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2512>

DOI : 10.4000/ree.2512

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Silvio Gallo et Alexandre Filordi de Carvalho, « Confier et dire la vérité : pour réussir une communauté politique de production du lien éthique dans la relation pédagogique », *Recherches en éducation* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 26 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2512> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2512>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Confier et dire la vérité : pour réussir une communauté politique de production du lien éthique dans la relation pédagogique

Silvio Gallo & Alexandre Filordi de Carvalho¹

Résumé

Cet article vise à discuter la question de la confiance dans les relations pédagogiques établies dans les écoles et prend comme point central la notion de parrésia proposée par Michel Foucault lors de l'étude des anciens textes grecs. Ce concept est présenté et commenté au long des derniers cours de Foucault, mais on utilise également la lecture contemporaine proposée par Maurizio Lazzarato dans ses récents ouvrages, qui problématisent principalement les aspects éthiques et politiques de la parrésia. Dans le domaine des relations pédagogiques, on problématise les effets de « dire la vérité » et comment de nouveaux liens éthiques et de nouvelles relations de confiance (en soi-même et aux autres) sont produits à partir de tels actes parrésiastiques. Si Foucault en pensant la parrésia a parfois pensé à la figure de l'enseignant, dans cet article le « dire la vérité » est considéré du point de vue des étudiants afin de comprendre les effets qu'il produit dans les processus de subjectivation.

Dans les langues néolatines, le verbe confier dérive du verbe *fier*, qui renvoie à son tour à la forme latine *fidare* (vulgaire) ou *fidere* (classique), qui signifie sécuriser, être fiable, c'est-à-dire développer un sentiment de confiance dans une relation donnée². En sollicitant ces remarques étymologiques, on peut explorer l'acte de confiance comme un acte de se fier ensemble, ou de tisser avec l'autre le fil de la vie, ou même faire de l'ensemble de fils de la vie une tessiture sociale capable de permettre à ses sujets la production d'un espace existentiel sur lequel la confiance peut améliorer la force des liens. La sagesse hébraïque, soutenue en ce cas par la culture sumérienne du cycle Gilgamesh, comme le suggère un texte de Coélet (*La Bible de Jérusalem*, 1961, p.850) le disait déjà : « Mieux vaut vivre à deux que seul, car ainsi le travail profite bien. En cas de chute, l'un relève l'autre ; mais tant pis pour l'isolé qui tombe, sans personne pour le relever ! Et si l'on couche à deux, la chaleur vient ; mais seul, comment avoir chaud ? Si un isolé se fait renverser, deux résistent, et le fil triple ne rompt pas vite. »

C'est à ce lien éthique de confiance entre deux personnes qui se rendent complices pour produire une vie commune, qui est également ouvert à la création d'une communauté politique, que l'on se propose ici de réfléchir.

En fonction du diagnostic précis de Gilles Lipovetsky (1984, 2016), l'ère du vide est cette obsession de la légèreté, ou ce goût pour tout ce qui est passager, éphémère et dépourvu de terres traditionnelles, comme de toute connexion avec la culture ; c'est aussi le vide des projets collectifs de la vie et l'incrédulité dans la politique comme une puissance de penser les liens sociaux. Les individus se voient donc déplacés et sans les ressources d'une communauté politique jadis en mesure de leur offrir appartenance et finalité sociale. Ce qui en ressort est une société individualiste, centrée sur les intérêts individuels au détriment de la coexistence sociale, collective, tissée avec des liens de coexistence durables.

¹ Silvio Gallo, professeur et chercheur, Université de Campinas (Brésil) ; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Alexandre Filordi de Carvalho, professeur et chercheur, Université Fédérale de São Paulo à Guarulhos (Brésil) ; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Voir Antônio Geraldo da Cunha, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998, p.355 (2^e édition, 10^e réimpression).

Dans un tel scénario, penser la confiance revient à étudier ses relations avec les univers de l'éthique et de la politique, en se demandant comment nous pouvons échapper à ces derniers aspects de nos sociétés et cela dès l'école.

Quel est le rôle que joue la confiance dans les relations pédagogiques ? Sera-t-il d'apprendre à faire confiance à soi-même, dans le processus de constitution de soi ? Ou sera-t-il possible de faire confiance aux autres, au maître ou au professeur, de façon à bien apprendre les contenus ? Ou, encore, est-ce qu'on peut penser aux deux choses à la fois : avoir confiance en soi et aux autres ? Et quelles en seraient les implications éthiques et politiques pour le domaine de l'éducation ?

Pour discuter ces questions, on analyse ici la notion de *parrêsia* que Michel Foucault étudia dans les anciens textes grecs³. Si cette ancienne notion concerne l'acte de « parler franchement », « le courage de dire la vérité » et de vivre selon ses conséquences, quels résultats aurait-elle sur la production de la confiance dans les relations pédagogiques ? Dans une deuxième partie, l'article traite de trois implications de la notion *parrêsia*. Tout d'abord, il s'agit de penser le franc-parler comme possibilité expérimentale de construire de nouvelles stratégies de relations sociales, afin de sortir de ce que Félix Guattari (2011) appelait l'empire du sens⁴. Deuxièmement, il s'agit de penser la place et la fonction du militantisme dans le domaine de l'éducation comme un moyen de produire des liens de confiance, en recherchant, au sein de la communauté éducative, la mise en place d'une communauté politique tissée par des liens éthiques. Enfin, le texte se poursuit par l'hypothèse que la *parrêsia* peut devenir une stratégie contre les processus de production de subjectivité attachés à un consensus de la société de contrôle⁵, étant donné que le courage de la vérité est nécessairement en rapport avec de l'événement, de l'inattendu, de l'incontrôlable, de la perturbation afin de contester cet indicible qui bien souvent fait le ciment social.

Maurizio Lazzarato (2014a, p.200) souligne un lien important qui est produit dans la relation entre celui qui dit la vérité et celui qui l'entend : « Entre la personne qui parle et ce qu'elle dit, entre celui qui dit la vérité et celui qui en parle, est établi une relation affective et subjective, la « croyance », qui, selon William James, est une « volonté d'agir ». La relation avec soi-même, la relation avec les autres et la croyance qui les unit ne figure ni dans l'égalité ni dans le droit. »

En situant cette question dans la relation pédagogique, on peut admettre que la croyance qui lie celui qui enseigne à celui qui apprend ne figure ni dans l'égalité (la relation pédagogique est asymétrique, ou même dissymétrique, puisque l'enseignant et l'élève prennent des places différentes et jouent des rôles distincts) ni dans le droit (on n'établit pas le lien, ce dernier ayant besoin d'être créé affectivement et subjectivement, comme l'a souligné Lazzarato). Il faudrait alors avancer que c'est la croyance placée dans une confiance parrésiasique qui établirait la relation entre les deux pôles.

1. *Parrêsia* : le concept chez Foucault et quelques « déviations » pédagogiques

La première fois que la notion de *parrêsia* apparaît chez Foucault c'est dans la première heure du cours du 27 janvier 1982 (*L'Herméneutique du sujet*), en parlant de la philosophie

³ Michel Foucault a étudié la *parrêsia* dans ses cours de 1982, 1983 et 1984. Dans *L'herméneutique du sujet*, le thème est le franc-parler entre maître et disciple dans les textes de Sénèque et de Philodème, la *parrêsia* comme opposition à la flatterie et à la rhétorique. La *parrêsia* comme phénomène politique est le thème de *Le gouvernement de soi et des autres*, avec l'étude des tragédies de Euripide et les textes de Thucydide, Plutarque, Isocrate, les lettres V et VII de Platon et aussi les dialogues *Apologie* de Socrate et *Gorgias*. Dans le dernier cours, *Le courage de la vérité*, ces thèmes sont repris, avec une étude de la figure de Socrate comme *parrésias*, surtout dans les dialogues platoniques *Alcibiade* et *Lachès*. La philosophie des cyniques est aussi analysée, comme le Nouveau Testament.

⁴ Empire du sens, selon Guattari, c'est une façon d'assujettir les individus que nous sommes à un système sémiotique unique, conformant leur manière de penser, de sentir et d'agir pour faire ainsi un semblant de communauté.

épicurienne, surtout à propos des relations entre maître et disciple dans l'école épicurienne. On peut lire : « La *parrêsia*, c'est l'ouverture de cœur, c'est la nécessité pour les deux partenaires de ne rien cacher l'un à l'autre de ce qu'ils pensent et de se parler franchement. Notion encore une fois à élaborer, mais dont il est certain qu'elle a été pour les épicuriens, avec l'amitié, une des conditions, un des principes éthiques fondamentaux de la direction. » (Foucault, 2001, p.132-133)

On voit que la notion est liée à une problématique très chère aux épicuriens, l'amitié. Dans ce contexte, il s'agit d'être franc l'un avec l'autre, condition nécessaire de l'amitié. Peut-on penser de façon similaire les rapports pédagogiques contemporains ? Nous pensons que non, ou, au moins, pas de façon directe. Les rapports entre maître et élève, entre professeur et étudiant, ne sont pas en effet forcément des relations d'amitié. Mais, même en dehors de l'amitié, la relation pédagogique peut-elle être une relation « *parrésiasique* » ? Dans quelle mesure ? De quelles façons ? Les professeurs seront-ils forcés à une « véridiction » envers les élèves et les étudiants ? Pourquoi ?

Dans le même cours, Foucault travaille un peu plus la notion, à partir cette fois des stoïciens, et surtout de Sénèque. Dans ce contexte, la *parrêsia* est un type de comportement verbal dans le rapport aux autres, dans le cadre des relations de direction de conscience. Le disciple doit dire la vérité au maître pour qu'il puisse s'occuper de lui-même, pour qu'il puisse prendre soin de soi (ce type d'attitude, montre Foucault, deviendra, dans le christianisme, la technique de la confession). Mais, d'autre part, le maître doit aussi dire la vérité au disciple, pour que l'acte de direction de conscience soit possible et efficace. « La *parrêsia*, que l'on traduit en général par "franchise", c'est une règle de jeu, c'est un principe de comportement verbal que l'on doit avoir avec l'autre dans la pratique de la direction de conscience. » (Foucault, 2001, p.158)

On sait qu'aujourd'hui l'éducation n'est plus une direction de conscience ; nous sommes bien loin d'une telle situation. De toute façon, on peut interroger la problématique contemporaine dans les domaines éducatifs à propos de la franchise : les enseignants doivent-ils être francs quand ils exercent l'activité pédagogique ? Et de même les enseignés ? En pensant tant à une éducation républicaine (dans le cadre français) ou à une éducation qui a pour principe la citoyenneté (dans le cadre brésilien), y a-t-il du sens à parler d'une véridiction des enseignants et/ou des enseignés ? Cela serait-il possible, ou même souhaitable, en termes politiques ? La citoyenneté n'implique-t-elle pas un certain « théâtre » qui ne permet pas la franchise, le « dire-vrai » ?

Si dans le cours du 12 janvier 1983 (*Le gouvernement de soi et des autres*) Foucault distingue l'énoncé *parrésiasique* des énoncés performatifs, Lazzarato (2014a, p.199) y insiste à sa suite fermement : « Selon Foucault, la *parrêsia*, en utilisant une formule de Guattari, "sort de la langue", et autant de la pragmatique, telle que la philosophie analytique la définit. Il n'y a ni la rationalité ni logique discursive, car l'énonciation n'est pas indexée aux règles du langage ou de la pragmatique, mais au risque de prendre position, au risque d'une affirmation de soi "existentielle" et politique. Il n'y a pas de logique de la langue ; il y a une esthétique de l'énonciation, en ce sens que l'énonciation ne vérifie pas ce qui existe déjà (égalité), mais s'ouvre à quelque chose de nouveau, qui apparaît pour la première fois avec l'acte de parler. La *parrêsia* est une forme d'énonciation très différente de ce que la pragmatique du discours des performatifs a mis en place [...] L'éruption de la *parrêsia* crée une fracture, une rupture dans une situation donnée et "rend possible un certain nombre d'effets" qui ne sont pas connus au préalable. Les effets énonciatifs ne sont pas toujours singuliers, mais ils affectent et engagent, tout d'abord, le sujet qui parle. »

C'est dans la deuxième partie de cet article que nous allons explorer cette question de façon plus détaillée dans l'espace éducatif, pour essayer de comprendre les effets de l'exercice *parrésiasique* de la part des étudiants, des fractures que cet exercice peut y produire et les implications pour les relations de confiance dans le jeu des relations pédagogiques entre enseignants et étudiants.

Avant d'y venir, précisons un dernier point : au long des années suivantes, Foucault développera le thème de la *parrêsia*, dans le cours de 1983 (*Le gouvernement de soi et des autres*) et dans le cours de 1984 (*Le courage de la vérité*). Et dans ces deux derniers, on va trouver des sources plus intéressantes pour interroger et problématiser l'éducation contemporaine à partir de la *parrêsia* et de ces possibilités techniques.

À notre avis, le plus important est la dimension politique de la *parrêsia*, qui sera mise en relief par Foucault. Il a étudié, dans les textes grecs, dès la période héroïque, en passant par la tragédie, la figure de la personne qui dit la vérité à l'autre dans un rapport hiérarchique, de façon que la personne en position d'infériorité prend la parole et dit la vérité (à la fois terrible, à la fois incontournable et même inévitable) et, ainsi, prend un risque et met sa vie en danger. Parmi les exemples travaillés par Foucault, on peut citer : Platon devant le tyran Dionysos ; le cynique Diogène devant l'empereur Alexandre ; Socrate devant les Athéniens, dans l'*Apologie*. C'est pour ça que Foucault parle d'un « courage de la vérité » : on doit être courageux pour dire la vérité

Dans le cours du 1^{er} février 1984, Foucault (2009, p.24) a dit que « Tout le monde sait, et moi le premier, que nul n'a besoin d'être courageux pour enseigner ». Raison de plus pour nous interroger : la *parrêsia* peut-elle avoir lieu et expression dans le métier d'enseignant et pour l'enseignant ? Pourtant, ne serait-ce pas la *parrêsia* de l'étudiant/élève qui compte dans les rapports éducatifs ? Si on pense, par exemple, au film *Entre les murs*, ou même aux épisodes d'indiscipline des élèves dans les écoles périphériques du Brésil, n'y a-t-il pas là des expériences de *parrêsia*, et capacité de faire face à un système hiérarchique et contrôleur ? Dans ce cas, aura-t-il raison quand il affirme ne pas avoir besoin de courage pour enseigner ? Comment penser la confiance en telles situations ?⁶

Ce qui nous intéresse plus directement sont les analyses faites par Foucault dans le cours de 1983, *Le gouvernement de soi et des autres*, parce que ces analyses remettent la question du penser et de l'intervention dans notre présent. La première leçon est consacrée à étudier le texte de Kant : *Qu'est-ce que les Lumières ?*, en problématisant l'analyse du présent autour des notions de minorité/majorité et d'émancipation⁷. Cela donne le ton du travail d'exploration du philosophe lors de la recherche dans les anciens textes grecs du problème de la *parrêsia* : pour s'interroger sur notre présent, produire des outils conceptuels qui nous permettent de penser quoi faire avec nous et quels mécanismes de lutte contre ce que nous sommes (en tant que subjectivés par des techniques d'assujettissement⁸) nous pouvons construire. Et en plus, il s'agit d'une question inévitable pour le contexte éducatif.

Au long de ce cours, Foucault pense la *parrêsia* comme un des aspects d'une « culture de soi » dans l'antiquité grecque, en sorte que la *parrêsia* est liée au souci de soi. Nous pensons que cette constatation ouvre un nouvel éventail de possibilités pour la pensée dans le champ éducatif. En ce qui concerne le problème de la confiance, on peut penser la confiance en soi même et le besoin du dire-vrai à l'enseignant pour que l'apprenant puisse se constituer comme soi-même. On ne peut pas nier que l'éducation est un processus d'assujettissement ; mais, dès que l'élève est constitué comme sujet, il peut agir sur soi-même, en modifiant ce qu'il est.⁹ Si on pense aux analyses de Foucault autour du christianisme et la constitution de l'homme occidental, le besoin du dire la vérité de soi-même à travers la confession est fondamental dans le processus de subjectivation ; de la même façon, l'élève doit dire sa vérité au maître, la vérité de

⁶ On ne peut exclure l'opportunité de voir dans le travail de Foucault autour de la « vie cynique », développé dans le cours de 1984, quelques éléments pour revenir à cette question, dans une autre opportunité.

⁷ Une autre forme d'analyse très intéressante, mais que nous n'aurons pas le temps de développer ici, serait de critiquer le sens de l'émancipation de Kant en tant que « devenir majeur » par la notion deleuzienne de « devenir-mineur ». On trouvera une exploration conceptuelle large et approfondie dans le beau travail de Diogo Sardinha, *L'Emancipation de Kant à Deleuze*.

⁸ Dans le texte *The subject and the power*, Foucault (1982) affirme que le sujet est toujours le résultat des rapports au pouvoir, un effet du pouvoir, donc, assujéti. Selon lui, on a trois types de luttes : contre les systèmes de domination ; contre les manières d'exploration ; contre les formes de subjectivation, en défendant que, aujourd'hui, ces derniers sont les plus importants.

⁹ Nous nous appuyons ici sur Foucault (1982) pour penser la constitution du sujet, en déplaçant cette relation au champ éducatif. C'est intéressant de consulter Audureau (2003) pour mieux comprendre les usages des concepts foucauldien en éducation.

ce qu'il a appris, et ce type de rapport est constitutif du sujet qui apprend. Autrement dit, la confiance en soi-même comme constitutive des processus de subjectivation.

Selon Foucault, la *parrêsia* introduit quelque chose de nouveau, une différenciation éthique, comme le souligne Lazzarato (2014a, p.196-197) : « C'est dans ce sens que Foucault parle d'une différenciation éthique, d'un processus de singularisation, déclenché et ouvert par l'énoncé parrésiastique. Une telle différenciation implique aussi une nouveauté politique, puisque cela ne peut plus être considéré strictement dans le domaine de la constitution et de la loi, mais implique également des processus de constitution subjective ». C'est ce que nous allons explorer maintenant.

2. La confiance pour exprimer une autre vérité : la communauté politique et lien éthique dans la relation pédagogique

Quoique rapide, Lazzarato (2014a) a été très précis pour indiquer la connexion des analyses de Foucault à propos de la *parrêsia* avec la pensée de Nietzsche. Certes, le philosophe allemand n'a pas mené de recherches historiques sur le franc-parler. Mais, avec lui, la valeur attribuée aux vérités a commencé à se soumettre à un triple défi : questionnement sur l'origine des vérités ; questionnement sur les valeurs des manifestations de vérités ; et, surtout, questionnement sur la façon dont les vérités se redoublent dans les schémas de socialisation.

Quand Nietzsche nous a donné les conditions philosophiques pour tester la valeur des vérités établies dans nos croyances, en même temps il a déplacé le jeu dramatique des traditions, de la morale et des pratiques sociales avec lesquelles nous étions engagés : les valeurs devaient être analysées en fonction de certaines formes de vie, elles-mêmes positives ou réactives. On peut dire, dans ce sens, que la réévaluation des valeurs est l'enjeu essentiel des opérations de démolition des évidences déposées au fond de nos vérités et de nos croyances. Montrer que sous le visage flou de ce qu'il faut croire, il y a une falsification de certaines valeurs et s'efforcer de remonter la vérité, non celle à laquelle on croit, mais celle pour laquelle on ne meurt pas : « L'individu se contente de se mettre en règle, tout en étant rationnel, et l'on doit avoir des raisons de son pour et de son contre, des raisons présentables et acceptables » (Nietzsche, 2004, p.35).

En posant que la *parrêsia* est une expérience contre la conformation à la règle, il s'agit justement de sortir de cette sorte de calcul des « raisons présentables, pour ou contre ». Associée à l'évaluation des valeurs, la *parrêsia* veut forger un jeu tout autre, et un jeu de confiance par la force même de la rupture de la vérité. Il y a des modes du « dire vrai » qui sont des actes de démolition des vérités convenues et ordonnant le social, et qui, par rupture, refondent pourtant la communauté. Ici la *parrêsia* est toujours le point de surgissement de quelque chose qui met à mal la tendance de la « morale du troupeau » et l'assujettissement qu'elle produit. Donc, on n'attend pas de la vérité une complicité des règles qui peuvent être constamment répétées, car ce qui se répète est la différence de manifestation de la *parrêsia* et ses conséquences.

Dit de cette façon, nous retrouvons la double dimension de la *parrêsia* : manifestation éthique (action sur soi-même) et manifestation politique (action sur les autres) et suivons la remarque de Lazzarato (2014a, p.35) : pour l'être « dans l'évaluation des valeurs, l'égalité est combinée à la différence, à l'égalité politique avec la différenciation éthique ».

Mais comment concilier constitution communautaire et ruptures successives ? Si chacun peut porter la vérité coupante, d'un franc-parler qui à tout moment annonce une vérité dangereuse, comment la confiance peut être tissée par là même ? De plus, si les expériences formatrices demandent une confiance en l'écart entre les générations, nécessaire pour préparer ceux qui « entrent dans le monde », comme l'a remarqué Hannah Arendt (2007), comment concilier l'évaluation des vérités avec l'état requis des vérités qui doivent être apprises ?

Aborder ces questions exige de prendre en considération le fait que la difficulté n'est pas du côté des réponses, mais du côté des raisons pour lesquelles nous sommes amenés à formuler ces questions. Sous l'influence de Nietzsche et de Foucault, lors de notre étude, nous supposons le maintien d'une sorte d'ordre social dans lequel le dissensus, les différences d'évaluation, d'approches, d'expériences – avec les valeurs existentielles et avec la production de territoires existentiels différents auxquels ces différences renvoient –, sont interdits. Habitué aux règles de la façon dont nous concevons la manifestation de la vérité, nous finissons par accepter (par précipitation ou préjugés) les mêmes conventions relationnelles de la « morale de troupeau », où l'égalité se réduit à des termes identitaires. Toute sorte d'hétéronomie est donc menée à l'échec ; toute différence, par extension, sera considérée comme une menace à la stabilité politique et sociale.

S'il est vrai que dans « toutes les connaissances on trébuche contre les mots immortalisés, durs comme des rochers, et il est plus facile de nous casser une jambe que de casser un mot » (Nietzsche, 2004, p.43), on voit alors pourquoi la *parrêsia* est un marteau démolissant les formalités des jeux de vérité. Autour de chaque expérience du franc-parler, il y a un type spécifique de manifestation de la vérité qui affronte avec précision les mots éternisés (ces mots que l'on ne met pas en discussion, comme « vérité » et « justice », par exemple), et bien sûr, les formalités par lesquelles elle se manifeste. En nommant aléthurgie « l'acte par lequel la vérité se manifeste », Foucault (2009, p.5) a souligné que le contenu du mot coupant de la *parrêsia* était inséparable de la forme de sa manifestation. Ainsi, ce que nous avons est le lien entre la forme et le contenu de la manifestation de la vérité.

Cette dimension est importante car elle fait voir notre erreur lorsque nous persistons à maintenir certaines formes de relations sociales. C'est justement la démocratie fondée sur la distribution organisée dans le préétablissement de règles logocentriques, qui tournent toujours dans les mêmes filtres sociaux, que la *parrêsia* dénonce. Le pari aléthurgique de la *parrêsia*, en fait, est celui de refuser que la pensée et la vérité puissent être partie intégrante des mots, des principes, des intentions, des volontés reconnus. Bref, c'est contre toutes ces convenances que la *parrêsia* s'impose. De cette façon, elle demande non seulement un autre niveau de relation avec le contenu de la vérité, mais aussi une autre sorte de manifestation de la vérité, qui ne dépende pas forcément de ce qui est bien approuvé ou convenu par des formes sociales actuelles.

Comme nous l'avons dit, les formes avec lesquelles nous interagissons, les processus sociaux avec lesquels nous sommes constitués en tant que sujets sociaux, politiques et historiques, les marges habituelles de nos erreurs et notre propension à répéter des vérités en faillite, servent de ciment social. Du point de vue de la relation pédagogique, une communauté politique qui veut produire pour elle-même un lien éthique pour engendrer un autre niveau de confiance, pour que d'autres moyens d'exprimer la vérité dans la formation de ses sujets soient possibles, la différence qu'est la *parrêsia* doit être prise en considération.

Dans ce sens, nous croyons que les termes de Lazzarato (2014a, p.213) sont importants : « Qu'est-ce qui se passe quand vous prenez la parole ? Comment cet acte de différenciation fait retour, non seulement sur celui qui dit, mais aussi sur celui qui l'entend et l'accepte ? Autrement dit, comment se construit une communauté liée par l'énonciation et l'artifice, qui ne soit pas refermée dans sa propre identification, mais ouverte à la différenciation éthique ? »

Les relations pédagogiques, prises dans leurs propres identifications, bien sûr, ne peuvent pas intercéder dans la différenciation éthique parce qu'elles partent du contrôle strict des activités et des places. Plus que cela, elles visent à atteindre un achèvement prévu à tout prix, quelle que soit la façon dont les subjectivités peuvent se produire dans une salle de classe. Ce qui défie les relations pédagogiques est le fait que « le respect lorsque l'on parle librement et franchement dans le contexte de la *parrêsia* peut inspirer l'ouverture des champs de subjectivité dans lequel les relations deviennent de l'ordre de l'incalculable » (Carvalho, 2014, p.98). Sortir des calculs, de l'objectivation, du contrôle, voilà la grande peur des relations pédagogiques.

La question difficile concerne notre capacité étrange à nous tenir éloignés des aléthurgies établies autour des expériences de formation. Nous voulons dire que la relation pédagogique doit permettre la présence d'expériences de liberté avec la prise de parole en toute liberté.

D'une part, assumer la *parrêsia* c'est déplacer la différence comme un lien éthique dans nos relations, d'autre part, c'est forger avec elle la puissance de ce qui est expérimental. Et c'est une décision politique communautaire qui est en cause ici. Celui qui est capable de rompre les cycles indifférents de la structure du pouvoir, par exemple en posant une question apparemment dénuée de sens dans une salle de classe, à celui-là on doit faire confiance, même s'il s'expose au mépris, au fou rire, ou à toute autre forme de délégitimation brutale. Ce qui est important dans ce cas est le fait que ceux qui ont confiance en eux-mêmes et rompent parfois le temps scolaire peuvent être pour les autres un élément intercesseur pour développer la confiance en eux-mêmes.

Une salle de classe pourrait bien être un laboratoire pour un tel niveau d'expérimentation. Dans le cadre de cet engagement, la confiance peut se déplacer librement non pas parce qu'elle a établi une règle pour son urgence, mais simplement parce que les sujets sont libres pour s'exprimer librement. L'expérimental ici n'est pas un acte destiné à être jugé en termes de consensus, d'échec, du succès, du correct ou de l'erreur (ces termes relèvent des valeurs hiérarchiques du gréganisme).

Ce n'est pas au hasard que dans la philosophie de Nietzsche le terme « expérimentateur » a aussi le sens de « tentateur ». S'il y a un fond nietzschéen dans les investigations de Foucault autour de la *parrêsia*, il se trouve précisément dans le fait que le franc-parler ne crée pas seulement quelque chose de nouveau mais est aussi un provocateur, en regard des conventions nécessaires pour maintenir l'ordre. Les commentaires de Pierre Klossowski sont assez clairs (2000, p.148-149) : « Le terme "Versuchen" apparaît parfois dans les textes de Nietzsche, a le double sens d'expérimentateur et tentateur. Chaque créateur est à la fois, celui qui tente l'autre et qui *expérimente (il tente) en soi-même et chez l'autre* quelque chose pour créer ce *qui n'existe pas encore* : un ensemble de forces capables d'agir et de changer ce qui existe. »

Peut-être le lieu de l'expérimentalisme est, sous l'exercice du franc-parler, le champ intensif de la *dunasteia* (δυναστεία¹⁰) *parrêsiaste* : « le pouvoir, la force, l'exercice et la réalisation effective du pouvoir de la parole pour mobiliser les relations uniques de l'énonciateur avec lui-même et avec celui à qui il s'adresse » (Lazzarato, 2014, p.196)¹¹. Mobiliser les relations uniques, nous semble-t-il, c'est la réalité même de l'expérimentalisme. Pour cette raison, le franc-parler serait une pratique active de production de la confiance entre celui qui exprime son courage de parler et ceux qui la reçoivent, de façon égalitaire, cependant, en étant capable d'exprimer aussi leurs discours, positionnements, points de subjectivation et *dunasteiai* subjectives. Et ne serions-nous pas, de cette façon, en nous ouvrant à la manifestation d'une autre communauté politique avec d'autres relations éthiques, dans la relation pédagogique même?

3. *Parrêsia* et confiance : combattre dans le présent

Si nous vivons dans un temps d'isolement et d'affaiblissement des agencements collectifs d'énonciation politique, peut-être est-ce parce que nous ne réfléchissons pas assez à la puissance créatrice de nos aléthurgies. Sortir de ce cercle vicieux exige la pratique hétérogène du franc-parler et des vicissitudes de sa manifestation. En termes plus simples, nous sommes invités à réfléchir sur le lien éthique que les relations pédagogiques peuvent contribuer à favoriser. Nous pensons, dans ce sens, à trois axes qui sont des exercices ou des invitations à

¹⁰ Foucault parle à propos de *dunasteia* dans les conférences prononcées à Rio de Janeiro en 1973, publiés comme *La vérité et les formes juridiques*. Le mot a un sens de structure de pouvoir, ce que le philosophe veut développer dans l'histoire. L'expression est reprise dans le cours de 1980, signifiant les structures de pouvoir dans lesquelles l'aléthurgie se manifeste.

¹¹ Foucault analyse la *dunasteia* (δυναστεία) à partir de la Leçon du 23 de janvier 1980 : *Du gouvernement des vivants*.

créer et à agrandir de nouvelles aléthurgies de la confiance et du dire la vérité à travers les relations pédagogiques.

Dans un premier moment, en tenant compte du fait que le « consensus démocratique constitue la neutralisation de la *parrêsia*, il s'agit de prendre le risque de dire-la-vérité, et de la subjectivation et de l'action qui suit » (Lazzarato, 2014, p.198). Nous pensons que l'école peut devenir un lieu privilégié pour améliorer la formation à travers ce mode de désaccord. Le consensus fonctionne par l'empire du sens, c'est-à-dire en mettant sur la table des valeurs sociales ce que l'on attend des sujets. Voici que, par exemple, on tombe dans le piège du « respect de la différence de l'autre », sans tenir compte de la position vide de telle énonciation, vu qu'elle ne nous engage à rien.

Cependant chaque individu, dans sa propre singularité, est déjà une expérience aléthurgique, parce que nous sommes obligés de concevoir que la divergence entre nous, divergence subjective, n'appartient pas qu'à une seule personne, mais qu'il s'agit d'une marque inévitable de notre condition humaine. Aussi, chaque sujet, dans sa singularité, peut devenir la preuve d'une ontologie historique de sa *parrêsia* sur soi-même. Par conséquent, il est possible de contredire la logique habituelle, ou plutôt, les règles d'accommodation sociale propre à l'école, selon lesquelles l'ignorant est celui qui ne parle pas, qui ne sait ce qu'il dit, qui ne sait pas se communiquer ou contribuer à la dimension politique de la société. L'école doit apprendre à ne pas répéter les situations scolaires qui fonctionnent dans cette même logique selon laquelle « il faut apprendre avant d'être autorisé à penser, mais toujours en fonction de ceux qui savent "encore plus" » (Stengers, 2015, p.131-132).

Sous cet horizon, produire la confiance entre les sujets implique de permettre l'affirmation de ses particularités telles qu'elles sont. La confiance ne doit pas être un dispositif de pouvoir qui fait, chez les sujets, que les actions acceptées soient celles instaurées par les épreuves et les pièges du consensus prévisible. La confiance se dégage du dissensus comme élément incontournable de sa propre différence immanente à l'unicité de chacun. Ainsi, selon Isabelle Stengers (2015, p.137), « il ne faut pas prévoir une égalité postulée mais traduire les opérations de *production d'égalité* entre les participants ».

Nous partons du principe, en second lieu, que l'expérience de la militance en situation est la plus évidente pour sortir de l'empire du signifié. Militance dans ce sens, est une situation de questionnement où une cause commune investit chacun d'une *dunasteía*, et les met sur un pied d'égalité. Ce qui importe dans ce cas est l'élimination de toute objectivation des sujets, car le lien qui les mobilise tient à l'aléthurgie par laquelle et avec laquelle tous deviennent des sujets.

Peut-être avons-nous besoin d'une sensibilité pour être en mesure de voir dans la routine scolaire la multiple dimension militante qui mobilise les étudiants. Toutefois, lorsque le personnel de l'école (direction, professeurs et fonctionnaires) échappe à la réalité qui mobilise les étudiants, ce que nous avons est un blocage de la puissance expérimentale des liens éthiques. On construit alors une réduction des possibilités aléthurgiques d'une autre politique de vivre ensemble.¹²

Si le diagnostic de Lazzarato (2014b), Stengers (2015) et Lipovetsky (2016) sur l'effondrement de notre monde, et sur la crise de nos modes de vie, est correct, peut-être est-ce le moment où les relations pédagogiques pourraient tester la formation de ses sujets via un parti militant qui irait au-delà du contexte traditionnel des matières scolaires. Nous ne pouvons plus ignorer la limite à laquelle nous en sommes en termes de menace aux conditions environnementales de

¹² Des mouvements d'étudiants récents au Brésil ont fourni des éléments vraiment intéressants pour penser ce problème. À la fin de 2015, près de trois cents écoles étaient occupées par des étudiants dans l'état de São Paulo, dans différentes villes, contre une décision du gouvernement local de fermer quatre-vingt-dix établissements scolaires. En 2016, des mouvements similaires ont eu lieu dans tout le pays, par opposition aux réformes de l'éducation dans l'enseignement secondaire annoncées par le gouvernement fédéral. Dans ces mouvements, que ce soit ou non politiquement victorieux dans leurs prétentions, on peut voir l'apparition d'une nouvelle confiance politique dans les communautés d'étudiants, en même temps on constate la méfiance envers la politique de l'État. Nous avons eu l'occasion d'analyser les mouvements de 2015 sous la clé de la confiance politique dans Gallo & Carvalho, 2016.

survie (Guattari, 2013) ; ignorer l'inégalité étourdissante et l'injustice sociale et aussi l'aliénation maximisée par le solipsisme de consommation et par la dette existentielle (Lazzarato, 2014b). Nous ne pouvons pas laisser de côté la dégradation existentielle que nous partageons, vu que la pénurie de postes de travail a multiplié l'incapacité de notre société de s'affirmer comme un moyen plausible de socialisation entre pairs, avec égalité et fraternité (Stengers, 2015).

Il nous semble que toutes ces questions touchent tout le monde, quelle que soit la place que chacun prend à l'école. Les relations pédagogiques devraient faire avancer la production des actions aléthurgiques qui peuvent avoir lieu à l'école et dans les autres lieux d'éducation informelle. L'éducation, en effet, est appelée à militer par la divergence, le dissensus, c'est-à-dire lutter pour obtenir une place dans un monde habitable à plusieurs et non selon d'après la règle générale : le profit, le gain, la destruction des conditions environnementales, la méritocratie, la concurrence, la connaissance appliquée, l'expropriation existentielle, etc.

Une fois côte à côte, l'expérimentalisme de nouveaux sens et la mobilisation de chacun dans les implications où ils s'engagent, nous espérons voir l'émergence d'une communauté de praticiens de l'aléthurgie dont l'objectif d'expérience devient le fait même de pouvoir s'exprimer librement, en plus de pouvoir penser, imaginer et questionner à partir des différences qu'ils sont pour eux-mêmes.

Nous pensons qu'une telle conjoncture, dans ce troisième et dernier axe, est un mécanisme important pour lutter contre la société de contrôle. La manifestation de *parrêsia*, en étant un événement et une *dunasteía* d'expérimentation, s'oppose aux composants d'autoservitude sociale. Les amples codes sociaux distribués dans les prescriptions du comment vivre, sentir, parler, habiter le corps, se rapporter aux autres sont mis à l'épreuve par l'expression même du dissensus qui manifeste d'autres vérités et agit contre le théâtre qui distribue, contre la volonté de ses sujets, les rôles et les places dans la société.

Nous savons que l'environnement scolaire est strictement contrôlé. Temporalités et spatialités sont de plus en plus investies par les modes de contrôle des activités finales. Il n'y aurait pas de différences dans la société de contrôle, en dehors de celles qui produisent des sujets formés pour la conformation pratique, c'est-à-dire des sujets qui entrent délibérément dans les règles de contrôles des données virtuelles (la géolocalisation, les réseaux sociaux, le filtrage des groupes par des affinités exclusives, etc.)

Il est important de souligner que la société de contrôle nous met tout le temps dans des activités mécaniques de répétition de nos envies subjectives. Ce que Guattari (2011) appelle « lissage subjectif », fait référence au fait que la dimension singulière de chaque sujet est contrôlée dans les étapes de l'inclusion sociale de plus en plus réglées et codées par des index virtuels capables de prévoir le comportement, les attitudes et les actions désirés. Permettre que les relations pédagogiques perdent leur contrôle équivaut à extrapoler les finalités établies dans la formation des sujets et obtenir, au nom de la créativité et de l'expérimentation, la non-limitation des liens politiques et éthiques pouvant être chez nous : les enseignants et les étudiants.

On pourrait, en fin de compte, appeler tout cela de l'« engagement producteur de "possibles" » (Stengers, 2015, p.88), étant donné que le panorama auquel nous sommes invités à participer se trouve dans le « repeuplement d'un monde maintenant dévasté par la confiscation ou par la destruction des capacités collectives et toujours préétablies de penser, imaginer et créer » (p.88). La production de nouvelles possibilités réside dans le dissensus qui peut être produit par les actes parrésiasiques dans le contexte scolaire, dans la production d'une autre confiance politique.

Références

ARENDT Hannah (2007), *Entre o passado e o futuro*, São Paulo, Perspectiva.

AUDUREAU Jean-Pierre (2003), « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en

éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°143 (Philosophie et éducation), p.17-29.

DELEUZE Gilles (1990), *Pourparlers*, Paris, Minuit.

FILORDI DE CARVALHO Alexandre (2014), *Foucault e a função-educador*, Ijuí, Unijuí.

FOUCAULT Michel (1982), « The subject and the power », dans Hubert L. Dreyfus et Paul Rabinow, *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago, The University of Chicago Press, p.208-226.

- (2001), *Dits et Écrits*, Paris, Gallimard (Quarto).
- (2001), *L'Herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil.
- (2008), *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Gallimard/Seuil.
- (2009), *Le courage de la vérité*, Paris, Gallimard/Seuil.
- (2012), *Du gouvernement des vivants*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil.
- (2014), *Subjectivité et vérité*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil.

GALLO Silvio et FILORDI DE CARVALHO Alexandre (2016), « Des lycéens se constituent en "groupe sujet" et réinventent une confiance politique », *Revue Internationale d'Éducation Sèvres*, n°72, p.137-146.

GUATTARI Félix (2011), *L'inconscient machinique : essais de schizo-analyse*, Paris, Éditions Recherches.

GUATTARI Félix (2013), *Qu'est-ce que l'écophilosophie ?*, Clamecy, Lignes/IMEC.

KLOSSOWSKI Pierre (2000), *Nietzsche e o círculo vicioso*, Rio de Janeiro, Pazulin.

LAZZARATO Maurizio (2014a), *Signos, Máquinas, Subjetividades*, São Paulo, n-1 edições/SESC.

LAZZARATO Maurizio (2014b), *Gouverner par la dette*, Paris, Les Belles Lettres.

LIPOVETSKY Gilles (1989), *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Folio.

LIPOVETSKY Gilles (2015), *De la légèreté : essai*, Paris, Gasset.

NIETZSCHE Friedrich (2004), *Aurora*, São Paulo, Cia das Letras.

SARDINHA Diogo (2013), *L'Émancipation de Kant à Deleuze*, Paris, Hermann.

STENGERS Isabelle (2015), *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*, São Paulo, CosacNaify.

La sainte bible (1961), Paris, Les Éditions du Cerf.